

# IN ZWEI SPRACHEN LERNEN: EIN SCHULVERSUCH IN FRANKFURT AM MAIN

**Herbert Christ**

Der Versuch, über den hier berichtet wird, gehört in den Umkreis der vielfältigen und sich ständig mehrenden Versuche zur 'bilingualen Grundschule'.<sup>1</sup> Ich vermeide den Begriff 'bilingual', weil mit dem Ausdruck 'in zwei Sprachen lernen' genauer beschrieben werden kann, um was es geht.<sup>2</sup> Der entscheidende Punkt bei diesen Versuchen in Grundschulen ist die strikte Handlungsorientierung im Sprachlernprozess: Kinder **lernen** in zwei Sprachen, indem sie in zwei Sprachen **handeln** lernen. In diesem ihrem Handeln erwerben sie bzw. erweitern und vervollkommen sie ihre persönliche Kompetenz in zwei Sprachen. Der Fokus der Betrachtung richtet sich also nicht auf das Produkt - Bilingualität oder Zweisprachigkeit - sondern auf den Prozess: Wie lernt man in zwei Sprachen?

## 1. Die äußeren Bedingungen des Versuchs

Seit 1997 wird an zwei Frankfurter Grundschulen in je einer aufsteigenden Klasse das Lernen in zwei Sprachen ausprobiert. An der Textorschule läuft ein deutsch-französischer Versuch, an der Mühlbergschule ein deutsch-italienischer. Beide Versuche sind auf Grund einer Elterninitiative zustande gekommen: Eltern zweisprachig aufwachsender Kinder strebten eine Schulausbildung an, in der die beiden Sprachen (Deutsch und Französisch bzw. Italienisch) benutzt und gefördert werden und ihre schulische Anerkennung finden. Das Hessische Kultusministerium genehmigte die beiden Versuche unter folgenden Bedingungen:

- Es wird je eine Klasse eingerichtet, die zur Hälfte von zweisprachig aufwachsenden Kindern und zur Hälfte von einsprachig aufwachsenden Kindern besucht wird.<sup>3</sup>
- Die Klassen werden von je zwei Lehrern bzw. Lehrerinnen - je einer deutschsprachigen und einer französisch- bzw. italienischsprachigen - geleitet.
- Der Versuch läuft über vier Jahre, also über die gesamte Grundschulzeit einer Klasse.
- Während der vier Jahre wird jährlich eine neue Klasse aufgenommen, so dass die Untersuchungsgruppen hinreichend groß werden und ein gewisser Kontrolleffekt erreicht wird.
- Er wird von zwei zu diesem Zweck konstituierten "Arbeitsgruppen" begleitet.
- Eine Fortsetzung der zweisprachigen Ausbildung in der Sekundarstufe I wird angestrebt. Die Planung und Entwicklung von geeigneten Anschlussmodellen ist einer der Aufträge an die "Arbeitsgruppen".

- Die Klassen arbeiten nach den Rahmenplänen für die hessische Grundschule. Über den individuellen Schulerfolg entscheiden die Leistungen in den dort vorgesehenen Fächern. Die Leistungen in der zweiten Sprache Französisch oder Italienisch werden zwar erhoben, sind jedoch für die Bewertung des Schulerfolgs und für die Empfehlung an die weiterführenden Schulen nicht ausschlaggebend.
- Die Klassen haben eine für Hessen normale Schülerfrequenz (26 Schülerinnen und Schüler). Das Vorhandensein von zwei Lehrpersonen, die während einer bestimmten Anzahl von Unterrichtsstunden gemeinsam der Klasse zur Verfügung stehen, erlaubt den Wechsel der Sozialformen: die Klassen können abwechselnd von zwei Lehrerinnen oder Lehrern gemeinsam - im Lehrertandem - oder als Halbklassen von je einer Lehrerin oder einem Lehrer unterrichtet werden.

---

-2-

Der Versuch ist mit dem Schuljahr 1999/2000 in seinem dritten Jahr. Es liegen also (unterschiedlich lange) Erfahrungen mit je drei Klassen vor.<sup>4</sup> Ich werde im Folgenden in praktischen Beispielen vorwiegend auf den deutsch-französischen Versuch an der Textorschule eingehen, weil ich diesen regelmäßig verfolgt habe. Gelegentlich werden Anmerkungen zu dem deutsch-italienischen Versuch gemacht, namentlich dann, wenn die dort gegebenen Bedingungen abweichen.

## **2. Zwei Lehrer(innen) - Sprecher zweier Sprachen**

Die Klassen werden von zwei Lehrerinnen unterrichtet, die - mindestens für die halbe Unterrichtszeit - gemeinsam für den Unterricht zur Verfügung stehen (ob in der Gesamtklasse oder in Gruppen). Sie sind für die Kinder die sprachlichen Informanten. Die Kinder haben die sprachliche Rollenverteilung der Lehrerinnen nach einer kurzen Eingewöhnungszeit völlig akzeptiert. Anfänglich geäußerte Proteste - "Du kannst ja auch Deutsch" - verstummten schnell. Es stellte sich nämlich heraus, dass die Lehrerinnen in den beiden Sprachen durchaus Verschiedenes taten und damit je auf ihre Weise interessant waren.

So unterrichtete im ersten Jahr die französische Lehrerin Kunst und Sport, die deutsche Lehrerin Musik. Beide zusammen waren (und sind) für den Sachunterricht zuständig; dort wird also in zwei Sprachen unterrichtet. Die eine unterrichtete Deutsch und begann die Alphabetisierung und führte sie durch<sup>5</sup>, die andere unterrichtete Französisch, im ersten Jahr fast ausschließlich mündlich. Trotzdem begann sie bereits in den ersten Monaten eine Korrespondenz mit einer französischen Klasse, wobei hier - zumindest für die Kinder der deutschen Klasse - die Korrespondenz anfänglich ohne eigene Schreibaktivität erfolgte. Das verhinderte nicht, dass die Kinder den Briefwechsel mit großer Spannung verfolgten, denn die Texte, die sie empfangen, wurden ihnen vorgelesen, die übersandten Bilder konnten sie betrachten, und am Verfassen der in ihrem Namen erfolgenden schriftlichen Botschaften waren sie mündlich aktiv beteiligt, und nach und nach konnten sie auch eigene schriftliche Äußerungen zunächst in Deutsch, vom zweiten Jahr ab auch in Französisch beilegen. Ebenfalls im ersten Jahr begann die französische Lehrerin mit der Führung eines Wochenberichts - eines *Journal de la classe* -, an dem die Kinder sich durch Malen beteiligen

konnten. Die Alphabetisierung in Französisch - Lesen und Schreiben von französischen Texten - wurde vom zweiten Schuljahr an nachgeholt.

Die Mathematik wird in den deutsch-französischen Klassen ausschließlich auf Deutsch unterrichtet - im Unterschied zum deutsch-italienischen Fall. Dagegen wird natürlich in Deutsch **und** in Französisch bzw. Italienisch gesungen, gespielt, getanzt, Theater gespielt, mit Puppen gespielt, gemimt.

---

-3-

Schließlich sorgten die Lehrerinnen für möglichst frühe grenzüberschreitende Begegnungen mit französischen Partnern, die im lothringischen Grenzgebiet ebenfalls in zwei Sprachen lernen. Es war weder für die Schule noch für die Lehrer noch für die Eltern selbstverständlich, dass eine zweite Klasse bereits für mehrere Tage nach Frankreich - wenn auch in die grenznahen Vogesen - fahren sollte, um dort ihre Korrespondentenklasse bei einer Ski-Freizeit zu treffen. Die Franzosen machten kurz darauf einen Gegenbesuch in Frankfurt am Main. Der motivationale Effekt dieser Begegnungen war ohne Zweifel sehr groß.

### **3. Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen Sprachständen**

Die Klassen sind etwa hälftig aus so genannten zweisprachigen und so genannten einsprachigen Kindern zusammengesetzt (zur Zuordnung vgl. Endnote 3). Die Sprachstände der Kinder sind jedoch individuell ganz verschieden.

In der Realität ist von einem Kontinuum vom einsprachig französischen Kind bis zum einsprachig deutschen Kind auszugehen. Die Kinder aus so genannten zweisprachigen Familien sind in der Regel in der Umgebungssprache Deutsch stärker entwickelt als in der Familiensprache (Mutter- oder Vatersprache) Französisch. Aber auch hier kann man alle möglichen Schattierungen feststellen: vom Kind, das sich weigert, mit seiner französischen Mutter Französisch zu sprechen (welche sich beglückt zeigt, dass es sich gegenüber der französischen Lehrerin sprachlich öffnet), bis hin zum Kind, das sich in Französisch und in Deutsch wie seine deutschen und französischen Altersgenossen äußert.

Diese unterschiedlichen Sprachstände sind ein wesentlicher Faktor der didaktischen Planung des Lernens in zwei Sprachen. Sie sind buchstäblich das Startkapital der ganzen Unternehmung. Die zweisprachigen Kinder übernehmen die Rolle der Mittler. Ich zitiere aus dem Wochenbericht der französischen Lehrerin<sup>6</sup> für die erste Unterrichtswoche:

"C'est surtout l'enseignante allemande qui conduit le groupe, mais l'enseignante française est continuellement présente et fait des commentaires en français. Elle demande aux enfants qui s'expriment en français de l'aider, c'est-à-dire de traduire pour les enfants germanophones. Les enfants se prêtent naturellement au jeu. La souris "Mimi" comprend aussi le français mais ne parle que l'allemand, elle est parfois utilisée par l'institutrice française lorsqu'un intermédiaire n'est pas souhaitable.

Les enfants retrouvent chaque jour leurs deux enseignantes dans la classe

d'allemand. Ils s'installent progressivement, prennent possession des lieux (casiers, cours de récréation, couloirs..) Ils découvrent leur livre de lecture allemand ("Fibel"). Ces découvertes sont entrecoupées de jeux qui permettent de se connaître et de se présenter dans les deux langues: "Mein rechter Platz ist frei" et son pendant "Aimes-tu ton voisin?". Des chants sont appris dans les deux langues: "Si tu as la joie au coeur", "Meine Schultüte ist bunt", "Dodo mamour"."

-4-

Alles dies spielte sich in der Großgruppe ab. Gegen Ende der Woche wird die Klasse zum ersten Mal nach Sprachgruppen geteilt: in *grenouilles* (die Zweisprachigen und einsprachig Französischen) und in *souris* (die Deutschsprachigen). Dies ist verbunden mit einem Ortswechsel:

"Le groupe d'enfants germanophones accompagne l'enseignante française dans la classe de français et prend connaissance des lieux. La séance consiste à reprendre systématiquement les expressions apprises durant cette première semaine.- Les enfants répètent les phrases apprises et les chansons en se concentrant sur la prononciation. Un nouveau jeu est introduit pour l'apprentissage de quelques couleurs, une fiche de travail est réalisée."

Wenn hier das Wort *systématiquement* gebraucht wird, dann sollte man darunter nicht eine systematische Bewusstmachung oder gar eine Bewusstmachung des Systems verstehen, sondern vielmehr den Versuch, das Gelernte zusammenfassend zu rekapitulieren und wiederholend zu üben: z. B. durch besondere Beachtung der korrekten Aussprache.

#### 4. Die Kinder lernen ihrem Entwicklungsstand entsprechend Französisch (bzw. Italienisch)

Zwei Begriffe begegnen jedem, der sich mit fremdsprachlicher Unterweisung in der Grundschule befasst, mit hoher Frequenz: **Handlungsorientierung** und **Kindgemäßheit**.

Von der Handlungsorientierung war im vorhergehenden Abschnitt bereits die Rede: Die Kinder gehen handelnd in ihrem Schulalltag mit der zweiten Sprache um, von ihren Lehrerinnen angeleitet, ihre jeweiligen Sprachstände einbringend. Als Prinzip ist dabei leitend: Die **Spracheingabe** soll groß sein. Sie richtet sich an alle und kommt von verschiedenen Seiten, von der Lehrerin, von den Mitschülern, von Handpuppen und Marionetten, von Tonträgern, später dann auch von Büchern, Arbeitsblättern usw. Die **Sprachaufnahme** ist individuell sehr verschieden. Sie ist nicht zu kontrollieren. Sie ist auf jeden Fall sehr viel kleiner als die Spracheingabe. Sie darf in keinem Fall verwechselt werden mit dem (sprachlichen) **Ausdruck** der Kinder, der in ganz verschiedenen Formen erfolgt: Sie singen und spielen und handeln auf Grund der Spracheingabe. Ihr körperlicher Ausdruck, ihr Tun, ihr Malen und Singen und Spielen werden ebenso ernst genommen und als Ausdruck verstanden wie ihre spontanen Äußerungen und ihre Antworten auf Fragen. Der **Ausdruck** ist jedoch kein ausreichender Beleg für die Sprachaufnahme, die stattgefunden hat. Es ist zu beobachten (und bei der Evaluierung festzustellen), dass diese bei manchen Kindern viel größer ist, als es die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich zu äußern, erkennen lassen. Die

Kinder werden jedenfalls nicht gezwungen, sich permanent zu äußern.

Das Lernen soll **kindgemäß** sein. Es ist nicht nötig, hier alles das zu wiederholen, was die Didaktik der Grundschule in jahrzehnte- (ja jahrhunderte-)langer Arbeit entwickelt hat. Ich greife nur dreierlei heraus: die Progression im Lernprozess, die Phasen des Lernprozesses, die immer währende (häufig verwandelnde) Wiederaufnahme.

---

-5-

Die Progression ist nicht sprachsystematisch, sondern von der Sache her bestimmt. Der Inhalt eines Liedes, der Gegenstand des Sachunterrichts, die Anweisungen für ein Spiel, die Regie eines Theaterstückes bestimmen die sprachliche Progression.

Die Phasen des Lernprozesses sind sehr kurz. Die Aufmerksamkeit der Kinder nimmt rasch ab. Daher ist ein häufiger Phasenwechsel nötig und angezeigt. Ein Lied wird - wenn es neu eingeführt wird - nicht so lange geübt, bis es von allen gesungen werden kann. Es wird in der Folge häufig wiederholt und prägt sich allmählich ein.

Die Wiederaufnahme erscheint den Kindern immer dann als nicht langweilig, wenn sie motiviert (und motivierend) erscheint. Ein enormer Erfolg in den ersten Klassen der deutsch-französischen Schule war z. B. *Le jeu du loup*. Die Kinder sitzen im Kreis und erwarten die Ankunft des Wolfs, der einige von ihnen abschleppen wird. Sie erleben die vorbereitenden Tätigkeiten des Wolfs: Ein Kind verkleidet sich vor ihren Augen und kommentiert seine Tätigkeiten. "Je mets mes chaussures; je mets mon chapeau, je mets mes lunettes" - denn selbstverständlich braucht ein Wolf alles dies, wenn er seine Höhle verlässt, um sich unter Kindern umzusehen. Für den Beobachter war zweierlei faszinierend: zum einen die Bereitschaft der Kinder, dieses Spiel auch beim dreißigsten oder vierzigsten Mal zu spielen und sich - je nach Gemütslage - in Schrecken versetzen zu lassen. Jede(r) kam wenigstens einmal in den Genuss, den Wolf spielen zu dürfen. Jede(r) wurde mehrfach verschleppt. Das zweite faszinierende Moment war aber, dass sich das Stück im Lauf der Zeit **sprachlich** verwandelte und anreicherte. Die (ritualisierten) Reden des Wolfes wie die Reaktionen der Kinder wurden umfänglicher, mannigfaltiger. Hier wurde - wie an anderen Stellen auch - der Übergang von der Reproduktion von Texten zur Produktion von Texten sichtbar.

## 5. Kindern werden sprachliche Konzepte bewusst gemacht

Kindgemäß lernen heißt nicht, ohne Bewusstmachung auskommen. Den Kindern fallen sprachliche Phänomene durchaus auf; sie fragen in vielen einzelnen Fällen nach. Dies geschieht besonders häufig, wenn in zwei Sprachen gelernt wird. Der Vergleich liegt nahe.

Nun gilt es hier zu unterscheiden: Die Kinder fragen punktuell nach. Sie wollen keine allgemeine Auskunft, sondern eine fallbezogene. Sie brauchen keine ausformulierte Regel, sie benötigen prinzipiell keine Terminologie, obwohl sie eine solche nicht von vornherein ablehnen. Lange bevor sie den Terminus '**Opposition**' (oder die Bezeichnungen '**maskulin/feminin**', '**Singular/Plural**') erfahren, wird ihnen bewusst oder aber bewusst gemacht, dass es Wörter gibt (später erst lernen sie, dass es sich um **Nomina** handelt), die von *le* und *un* und andere, die von *la* und *une* begleitet werden. Die deutschen Entsprechungen *der*

und *die* und *ein* und *eine* werden selbstverständlich zum Vergleich herangezogen. Genauso wird ihnen mit der Zeit bewusst gemacht, dass *il/elle* und *ils/elles*, obwohl sie (in der Regel) gleich **klingen**, Auswirkungen auf die nachfolgenden Formen des Verbs haben.

Ich will es mit einem einfachen Beispiel belegen: An der Wandtafel standen im dritten Schuljahr - rot hervorgehoben - *il fait/ils font, il va/ils vont, il est/ils sont*. Besucher kommentierten dies überrascht: "Die konjugieren ja schon!" Die Lehrerin widersprach und sagte, dass sie nur die Singular-Pluralopposition hervorheben und den o-Nasal als Pluralsignal deutlich machen wollte (und zugleich die korrekte Schreibung mitlieferte). Sinnentleertes Konjugieren passt nicht in einen lebendigen Sprachunterricht, der von der Erlebniswelt der Kinder und von ihren Handlungen ausgeht. Auch war den Kindern nicht bewusst, dass *il fait/ils font* als *troisième personne du singulier ou du pluriel* bezeichnet werden.

---

-6-

Es ließen sich viele Beispiele für Bewusstmachung aus dem Bereich der Phonetik, der Lexik, der Morphologie, der Satzgrammatik, der Textgrammatik bringen, wie sie im Unterricht bei Gelegenheit vorkommen. Sie sind jedoch allesamt (noch) **nicht** Teile eines **systematischen** Grammatik- oder Phonetik- oder Wortschatzunterrichts, sondern werden je nach Bedarf und auf Nachfrage gebracht. Die Bewusstmachung soll dazu beitragen, dass die Kinder **ganzheitlich** lernen: nicht nur mit Ohr und Mund, mit Auge und Hand, mit dem Leib und mit dem Gemüt, sondern auch mit ihrem Verstand. Letzterer darf jedoch nicht isoliert betrachtet werden: Er hilft beim Hören und Sprechen, beim Spielen und Singen. Bewusstmachung ist Mittel zum Zweck, nicht Selbstzweck. Daher wird eine Systematik, die das ganzheitliche Sprachhandeln überlagern und dominieren könnte, vermieden.<sup>7</sup>

## 6. Progression im Handeln

**Progression**, oder auf Deutsch **Stufung**, meint "une séquence ordonnée des éléments à enseigner" (Galisson und Debyer 1976, S. 446). Nehmen wir diese Formulierung als Ausgangspunkt, dann müssen wir uns fragen, um welche 'éléments à enseigner' es sich beim **Lernen in zwei Sprachen** handelt. Es geht offensichtlich nicht primär um Elemente aus zwei systematisch beschreibbaren Sprachen, es geht weiterhin nicht um das Lernen **von** (zwei) Sprachen als Systemen, sondern es geht um die **Progression beim Lernen in zwei Sprachen**. Und diese können wir ableiten, wenn wir uns die Frage stellen, was denn in den beiden Sprachen gelernt werden soll.

Dies ist am besten zu beschreiben, wenn wir uns um den Sachunterricht kümmern, der in unserem Fall ganz generell in zwei Sprachen gehalten wird. Er ist nämlich der archimedische Punkt für das ganze Programm. Hieran sind grundsätzlich beide Lehrerinnen beteiligt; im Sachunterricht wird grundsätzlich in beiden Sprachen unterrichtet (und nicht wie im Deutschunterricht oder im Französischunterricht oder in den anderen Fächern nur in einer der beiden Sprachen, wenn auch dort gelegentlich die je andere Sprache zu Wort kommt).<sup>8</sup> Und hier wird unterrichtet wie in allen hessischen Grundschulen: Die Klassen der Schulversuche sind wie alle anderen an den "Rahmenplan Grundschule" (Hessisches Kultusministerium, 1995) gebunden.

Ich gebe zwei Beispiele aus dem deutsch-französischen Sachunterricht der zweiten Klasse. Der erste Fall ist dem Thema *Apfel/La pomme* gewidmet. Die deutsche Lehrerin beginnt und verteilt an alle Kinder einen Apfel. Der Apfel wird betrachtet und beschrieben: seine Farbe, seine Haut, deren Färbung, der Stiel, der Blütenrest. Die Kinder schneiden ihn sodann quer durch. Dadurch werden die Kerngehäuse geöffnet. Die Kinder können die Kerne unschwer herausnehmen und zählen: Jeder Apfel hat deren sechs. Alsdann wird die Funktion der Kerne besprochen: Sie sind die Samen für weitere Apfelbäume. Ein Experiment darf nicht fehlen: Man pflanzt die Apfelkerne in einen Blumentopf und wird beobachten, wann und ob sie keimen und ob aus ihnen ein kleines Apfelbaumpflänzchen entsteht.

---

-7-

Die französische Lehrerin hat für den zweiten Teil der Stunde ein anderes Verfahren und ein anderes Medium gewählt: Sie geht nicht vom lebendigen Apfel aus, sondern von einer schematischen Zeichnung an der Wandtafel, einem Längsschnitt eines Apfels. Sie hat die französischen Bezeichnungen für all das, was die Kinder bereits auf Deutsch gelernt haben, an den Rand des Schemas geschrieben. So entdecken sie wiederholend wieder, was sie über den Apfel schon wissen: seine Teile (*la peau, la tige, la fleur, le grain (le pépin), le trognon etc.*), und sie beschreiben den Apfel noch einmal, diesmal aber auf Französisch, mit Hilfe des Schemas. Mit der Gegenüberstellung von *le grain/la graine* wird noch einmal an die Funktionsbeschreibung des Kerns im deutsch geführten Unterricht angeknüpft. Anschließend erhalten die Kinder ein Arbeitsblatt mit dem Längsschnitt des Apfels, sie schreiben die erworbenen Wörter ab und malen das Schema aus.

Der zweite Fall ist die Besprechung einer Reihe von Blumen des Feldes und Waldes, die ausgewählt worden sind, weil ihre Anfangsbuchstaben gut in die Wiederholung des französischen Alphabets passen: *l'anémone, le bleuet, le coquelicot*. Zufällig (?) fügen sich diese Blumen auch zur Harmonie des *bleu-blanc-rouge*. Eine interessante Entdeckung ist beim Vergleich der deutschen und französischen Bezeichnungen der Blumen zu machen: Zwei der französischen Bezeichnungen weisen auf ihre Farbe hin - *bleu* in *bleuet* und der Hinweis auf den Hahn mit seinem roten Kamm in *coquelicot*. Zwei der deutschen Bezeichnungen deuten auf den Lebensraum der Pflanzen hin: Die **Kornblume** erinnert an den Kornacker und die deutsche Bezeichnung **Buschwindröschen** für Anemone an lichte Waldungen im Frühling.

In beiden Sprachen wurde das Aussehen der Blumen beschrieben, die Struktur der Blüten untersucht; die Kinder berichteten, wo ihnen die Blumen schon begegnet sind, wann sie blühen und wo sie gedeihen.

Man kann an den beiden Beispielen das Zusammenspiel des Deutschen und des Französischen im Unterrichtsverlauf und die Zusammenarbeit der deutschen und der französischen Lehrerin verfolgen. Beide Paare - das Sprachenpaar und die beiden Lehrerinnen - ergänzen sich in der Tat. Die Direktive für die sprachliche Progression kommt aber weder aus dem Deutschen noch aus dem Französischen, sondern ergibt sich aus den behandelten Gegenständen. Die Verknüpfung der einzelnen Elemente ist daher das eigentliche Problem. Es liegen keine Direktiven vor, welche Blume und welche Frucht behandelt werden sollen. Vorgeschrieben ist dagegen die Behandlung von Pflanzen in ihrem Lebensraum, die Pflege von Pflanzen in der

Klasse, die Abhängigkeit der Pflanzen vom Wasser, der Wärme, der Sonne. Der sprachliche Ausdruck muss in beiden Sprachen adäquat sein. Ihn zu pflegen, sich einzuprägen, zu korrigieren, ihn mündlich und schriftlich zu fixieren, obliegt dem gesamten Unterricht: dem Sachunterricht wie dem Deutsch- und dem Französischunterricht, dem Unterricht in Kunst und Musik. Dazu dienen ebenso die Lieder, die man singt, wie die kleinen Texte, die gelesen und geschrieben werden, die mündlichen Äußerungen der Schüler - so verbesserungswürdig sie auch sein mögen - wie der mustergültige Ausdruck der Lehrerinnen.

Es gibt also eine Progression, die sich von den Handlungs- und Gesprächszusammenhängen her entwickelt. Die Lehrerinnen wachen darüber, dass das Gelernte und Erworbene durch häufige Wiederaufnahme abgesichert wird.

---

-8-

## 7. Lernerfolge evaluieren

Vom ersten Schuljahr an ist versucht worden, den Lernfortschritt der Kinder im Französischen zu evaluieren. Von der Evaluierung im Deutschen wird hier nicht die Rede sein, weil diese nach den allgemeinen und bekannten Prinzipien der hessischen Grundschule erfolgte.

Die Evaluierung im Französischen geschah nicht in der Absicht, die Leistungen der Kinder in Noten zu fassen, sondern um den Verlauf des Versuchs sorgfältig zu dokumentieren und die didaktischen Entscheidungen zu überprüfen. Im ersten Jahr war eine schriftliche Überprüfung ausgeschlossen. Die Kinder wurden darum einzeln von der Lehrerin mündlich überprüft. Einziges Material waren Bilder und vorzeigbare Gegenstände. Die Überprüfung verteilte sich über mehre Unterrichtswochen, weil sie nur in Pausen stattfand, damit der Unterricht nicht gestört wurde. Die Französischlehrerin (vgl. Endnote 8) schreibt zum Verfahren und zur Haltung der Kinder:

"Les enfants des deux groupes (gemeint sind die deutschsprachigen und die zweisprachigen Kinder) ont passé individuellement le "test" dans une salle de classe vide en relation duelle avec moi au moment du goûter (1<sup>o</sup> ou 2<sup>o</sup> récréation). La passation a souvent eu lieu en 2 fois et a duré en moyenne 20 minutes.

J'ai présenté l'activité aux enfants comme une évaluation pour moi-même, pour me rendre compte de ce que chacun a retenu et compris pour pouvoir continuer mon travail de "maîtresse d'école".

J'ai bien précisé aux enfants qu'aucun élève ne pouvait réussir le test parfaitement, même les francophones, qu'il s'agissait d'être actif et non parfait.

Chaque enfant a été d'accord avec le fait que les résultats ne seraient pas transmis aux parents, ni à lui-même, ni aux autres élèves, mais qu'ils influenceraient ce que je pourrais écrire dans le bulletin de fin d'année (Zeugnis)<sup>9</sup>.

Tous ont accepté l'activité intégrée dans le cours normal des autres activités de la semaine, aucun n'a protesté qu'il manquait dix minutes de lecture et de goûter, par contre beaucoup ont protesté que leur tour ne venait pas assez vite. Les enfants ont



parfois demandé s'ils avaient mieux ou moins bien réussi que leurs camarades (je n'ai pas répondu à la question mais je les ai encouragés individuellement)."

Vom zweiten Jahr an konnten zunehmend schriftliche Aufgaben gestellt werden.

Was wurde auf welche Weise überprüft? Im ersten Jahr wurden zum einen **aktive Fähigkeiten**, wie z. B. Vokabelkenntnisse (*Qu'est-ce que c'est? Qu'est-ce qu'ils font?*- mit Hilfe von Bildern), Sprachflüssigkeit (z. B. *images à décrire* mit Hilfe der Frage *Qu'est-ce que tu vois?* oder mit Hilfe des Spiels *Jacques a dit*, in dessen Verlauf die Lehrerin aufzufordern war, etwas Bestimmtes zu tun) oder schließlich das Nachsprechen eines Satzes überprüft. Zum zweiten wurden **passive Fähigkeiten** überprüft, namentlich das Hörverstehen: nach Aufforderung auf ein Bild oder einen Gegenstand weisen, auf Einzelheiten eines Bildes hinweisen, Situationen in Bildzusammenhängen aufdecken, auf Aufforderung hin etwas tun; hier konnte das Spiel *Jacques a dit* von der Lehrerin genutzt werden.

---

-9-

Im zweiten Jahr wurden die Tests zumeist kollektiv durchgeführt. Die schriftlichen Aufgaben - schreiben, malen - wurden von allen in bestimmter Zeit in der Klasse ausgeführt. Sie waren in ihrer Struktur den Kindern wohl bekannt, weil nämlich vorher im Unterricht geübt, so dass jedes Kind wusste, was jeweils von ihm erwartet wurde.

Die Aufgaben basierten jedes Mal auf einem bekannten Text, der allerdings für den Test neu 'inszeniert' war (gekürzt oder erweitert). Zu diesem Text waren regelmäßig fünf Aufgaben zu erledigen:

1. "*Dessine*". Ein Wort oder ein Ausdruck waren malend wiederzugeben.
2. "Ordne die Textteile". Eine Reihe Etiketten waren in eine sinnvolle Ordnung - einen Satz - einzubringen.
3. "Schreib in die Sprechblase". Ein Wort oder ein Ausdruck, die im Text aufzufinden sind, sind der sprechenden Person in den Mund zu legen.
4. "Fülle das Kreuzworträtsel aus". Hier war auf Definitionen oder Umschreibungen zu reagieren.
5. Eine offene Textaufgabe. - Es werden einige Wörter und eine dazu passende Zeichnung erwartet.

Wie waren die Ergebnisse dieser Tests? Ich referiere sie hier nur in den großen Linien. Die Resultate eines lehrergemachten Tests, die mit einer einfachen Punktauswertung belegt werden, haben in erster Linie ihren Wert für die Unterrichtende (und waren, wie oben gesagt wurde, auch so intendiert).

Von allgemeinem Aussagewert sind jedoch folgende Ergebnisse:

- Namentlich in den mündlichen Tests des ersten Jahres war der Abstand der Resultate der Gruppe der so genannten Frankophonen von denen der

Deutschsprachigen auffällig gering. Im zweiten Jahr vergrößerte sich der Abstand der Gruppen leicht.

· Sowohl in der Spitzengruppe wie in der Gruppe derjenigen, die die schlechtesten Resultate aufwiesen, waren in beiden Jahren sowohl Frankophone wie Deutschsprachige.

· Der Abstand der am besten bewerteten Schüler zu den am schlechtesten bewerteten Schülern nach der Punktwertung war erheblich. Es zeigte sich jedoch - namentlich in den Testbatterien des zweiten Jahres -, dass kein Schüler gleichbleibend schlecht und gleichbleibend brilliant war. Die Tagesleistungen differierten durchaus.

---

-10-

Wir schließen aus der Evaluation Folgendes:

1. Es ist sinnvoll, individuelle Leistungsstände in Französisch vom zweiten Halbjahr des ersten Lernjahres an zu erheben. Die Überprüfungen werden in den folgenden Jahren fortgesetzt.
2. Die Kinder haben die Überprüfungen offensichtlich nicht als belastend empfunden. Sie haben sämtlich den Anforderungen der Prüfungen als solchen entsprochen. Ihre relativen Erfolge und Misserfolge sind ihnen als Ansporn zu erneuter Anstrengung vermittelt worden. Es ist vermieden worden, eine Konkurrenzsituation zwischen den Kindern entstehen zu lassen.
3. Die (Vor-)Annahme, die Zweisprachigen hätten einen unaufholbaren Vorteil gegenüber den Deutschsprachigen, ist in den Tests widerlegt worden.
4. Für die Lehrerinnen haben die Ergebnisse wichtige Hinweise für die weitere Arbeit erbracht.

Ich zitiere als Beleg zu der letzten Bemerkung einige der Schlussfolgerungen der Französischlehrerin nach den Tests des ersten Jahres:

"Dans les 2 groupes souris-grenouilles<sup>10</sup>, la compréhension est globalement meilleure que l'expression. Il faudra donc mettre l'accent sur l'expression.

La différence constatée la plus importante porte sur l'expression orale "actions". Les enfants connaissent beaucoup de mots isolés et sont capables de les exprimer, ils font, de manière des petits français, des mots-phrases, mais ne sont pas encore ou peu à même de former des véritables phrases avec sujet-verbe-complément. Il faudra aider les enfants à construire de vraies phrases et à utiliser les verbes d'action. Cette différence constatée est très importante chez les souris.

Au niveau de la compréhension également, il faut travailler sur les verbes d'action: les enfants comprennent mieux les mots isolés que les verbes d'action. Il faudra aussi travailler la compréhension des actions de façon plus précise.

Les enfants comprennent bien les "ordres" (Jacques a dit) à effectuer, mais ont plus de mal à donner des ordres, ce qui rejoint les problèmes d'expression. Il faut donc continuer à proposer des jeux et des situations où les enfants peuvent de façon créative et non simplement répétitive envoyer des messages destinés à être compris et où ils peuvent évaluer eux-mêmes cette compréhension."

## 8. Schlussbemerkung

Wie bereits erwähnt, wurde hier über einen Versuch berichtet, der noch keineswegs abgeschlossen ist. Es kann deshalb nichts Definitives dazu gesagt werden.<sup>11</sup> Der Aufsatz möge daher als schlichter Erfahrungsbericht - als ein Zwischenbericht aus einem *work in progress* - gelesen werden, nicht als abschließende Stellungnahme.

---

-11-

## Anmerkungen

1. Vgl. hierzu für die einschlägigen Versuche in Deutschland und Österreich (Doyé, 1997). [Zurück zum Text.](#)
2. Franz Rudolf Weller hat sich in der Debatte über den „bilingualen“ Sachunterricht mit der Begrifflichkeit "bilingual/zweisprachig" kritisch auseinandergesetzt. Darauf sei hier verwiesen (Weller, 1993). [Zurück zum Text.](#)
3. Zum unterschiedlichen Sprachstand der Kinder wird unten Näheres gesagt. Die Unterscheidung nach zweisprachig und einsprachig aufwachsenden Kindern ist ein Näherungswert: So gibt es unter den so genannten Einsprachigen solche, die zu Hause in einer dritten Sprache (z. B. Persisch oder Arabisch) aufwachsen. Unter den so genannten Zweisprachigen war auch ein Mädchen, das zu Schuljahresbeginn mit seinen Eltern aus Frankreich zugezogen war und noch kein Deutsch konnte. [Zurück zum Text.](#)
4. Es handelt sich also in diesem Beitrag um einen Zwischenbericht. [Zurück zum Text.](#)
5. Dies war in der deutsch-italienischen Schule anders: Dort wurde nämlich gleichzeitig in Deutsch und in Italienisch alphabetisiert. [Zurück zum Text.](#)
6. Verfasserin ist Frau Marie-France Schäfer, der auch an dieser Stelle für die sorgfältige und kontinuierliche Führung der Wochenberichte gedankt sei, die sie regelmäßig der Arbeitsgruppe zukommen lässt. [Zurück zum Text.](#)
7. Es wird eine der Aufgaben der Planung der Weiterführung des Lernens in zwei Sprachen in der Sekundarstufe I sein, dafür Sorge zu tragen, dass dort nicht durch eine einseitig sprachsystematische Vorgehensweise der bisher erworbene kindgemäße und handlungsorientierte Zugang zur Sprache verschüttet wird. [Zurück zum Text.](#)
8. Hier ist die Brücke zum "bilingualen Sachfachunterricht" in Sekundarschulen, wie er in Deutschland üblich ist. Vgl. hierzu Christ, 1999. [Zurück zum Text.](#)

9. Es ist zu bemerken, dass die hessischen Grundschulzeugnisse des ersten Schuljahres **keine Noten**, sondern nur ausformulierte Bemerkungen der Lehrer und Lehrerinnen enthalten.

Zurück zum Text.

10. *Souris* ist - wie bereits erwähnt - die in der Klasse gebrauchte Bezeichnung für die Deutschsprachigen und *grenouille* ist die Bezeichnung für die Frankophonen. Zurück zum Text.

11. Es verdient hervorgehoben zu werden, dass der Versuch nur durch erheblichen persönlichen Einsatz der beteiligten Lehrkräfte, der Kollegien und der Schulleitungen und durch die Bereitstellung beträchtlicher Mittel durch das Hessische Kultusministerium möglich geworden ist. In einem abschließenden Bericht wird dieser Einsatz von persönlichen und sachlichen Ressourcen mit den feststellbaren Ergebnissen zu vergleichen sein. Zurück zum Text.

---

-12-

### Literaturverzeichnis

Christ, Herbert. (1999). Zweimal hinschauen - Geschichte bilingual lernen. In Lothar Bredella et al. (Hrsg.). (1999). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr.

Doyé, Peter. (1997). Bilingualer Unterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8(2). 161-195.

Galisson, Robert & Coste, Daniel. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.

Gompf, Gundi & Karbe, Ursula. (1995). Erwerb von Fremdsprachen im Vorschul- und Primarschulalter. In Karl-Richard Bausch, Herbert Christ & Hans-Jürgen Krumm. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 436-442, 3. Auflage). Tübingen: Francke.

Hessisches Kultusministerium. (1995). *Rahmenplan Grundschule*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Peltzer-Karpf, Annemarie & Zangl, Renate. (1998). *Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr.

Weller, Franz-Rudolf. (1993). Bilingual oder zweisprachig? Kritische Anmerkungen zu den Möglichkeiten und Grenzen fremdsprachigen Sachunterrichts. *Die Neueren Sprachen*, 92, 8-22.

Zangl, Renate & Peltzer-Karpf, Annemarie. (1998). *Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr.

Christ, Herbert. (1999). In zwei Sprachen lernen: Ein Schulversuch in Frankfurt am Main. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 4(2), 12 pp. Available: [http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_04\\_2/beitrag/christh2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_2/beitrag/christh2.htm)

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]